

ÚJ TANTERVEINKRŐL

DR. ALBERT SÁNDORNÉ-DR. KUBATOV JÁNOSNÉ
Baja

A szöveggrammatikai ismeretek alkalmazásának lehetőségei az alsó tagozatos anyanyelvi nevelésben

A tanítóképző főiskolákon az 1980/81-es tanévtől bevezetett új magyar nyelvi tanterv a IV. félévben kb. 12 órát szán az új nyelvészeti diszciplína, a *szövegtan* alapfogalmainak tisztázására, valamint a megszerzett ismeretek gyakorlati alkalmazására: szövegelemzésekre, szövegalkotásokra. A stúdium legvégén újabb 8 óra áll rendelkezésre az ún. szintetizáló szövegelemzési gyakorlatokra. Ez utóbbi órák fontos feladata, hogy a hallgató számára útmutatást adjon arra vonatkozóan, mit tud hasznosítani az elsajátított elméletből az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés során. Főiskolai tankönyv és megfelelő szakirodalom híján igen sok múlik a leendő tanítók felkészültségén. Vajon tudnak-e élni a szövegelemzés hatékony módszereivel, sikerül-e egyre magasabb szintű szövegeket megértetniük, s ha igen, tanítványaik kamatoztatni tudják-e majd mindezt az aktív szövegalkotásban, a szóbeli vagy írásbeli fogalmazás során?

A szintetizáló órákon a komplex szövegelemzési és szövegalkotási gyakorlatokat az alsó tagozatos tankönyvek olvasmányainak felhasználásával végezzük, keresve azokat a lehetőségeket, amelyekkel rávilágíthatunk egy adott szöveg tematikus egységének, stilisztikájának, grammatikai szerveződésének, szöveg voltának kérdéseire.

„A szöveg az anyanyelvi nevelésnek mindenkor alapközege, s a szövegben – majd később a szövegtanban – való eligazodás e nevelési folyamatnak tulajdonképeni végcélja” – írja Deme László [1], s mi még azt is hozzátesszük, hogy a szöveg nemcsak az anyanyelvi nevelés alapközege, hanem a mindennapi kommunikációé is. Ezért tartjuk fontos vívmánynak, hogy az új tantervekben az oktatás minden fókán megvalósul az adott oktatás szintjéhez igazítva a „szövegtan, szövegismeret, szöveg-szemlélet” [2] együttese. Másrészt ez a fontos tény – hogy a verbális kommunikáció során többnyire szövegben nyilatkozunk meg – a leghathatósabb érv amellett, hogy szövegtani ismereteket a még hiányzó tudományos háttér nélkül is szabad, sőt kell tanítani. Természetesen ez a tanítás alapvetően a szövegekből indul ki, módszerében tehát induktív jellegű.

A szövegtan tanításának problematikája (részben a szövegtan kidolgozatlan és kidolgozhatatlan pontjai miatt is) rendkívül bonyolult és szerteágazó. Dolgozatunknak nem célja, hogy a szövegtan minden eddigi eredményét áttekintse, s azt kapcsolatba hozza az alsó tagozatos anyanyelvi neveléssel. Vizsgálódásunkat csupán a szövegkoherencia grammatikai tényezőire szűkítjük le a következő megfontolásokból. 1. A szöveg grammatikája a szövegtan (többnyire már a hagyományos mondatban által elvégzett) legjobban kidolgozott fejezete. 2. Léven szó alsó tagozatos tanulókról, célszerűbbnek látszik a szövegtani ismeretek felhalmozását konkrét, nyelvtani anyagon kezdeni, pl. az egyes szófajok szövegszervező funkciójának a megfigyeltetésével. 3. Mivel a szöveget összetartó „erő”, a koherencia több grammatikai mutatójának (határozott névelő, névmások stb.) tanítása része az alsó tagozatos anyanyelvi tananyagnak, jó lehetőség kínálkozik, hogy a nyelvtanórákon ezen nyelvi jelenségeknek a szövegben betöltött funkciójára is kitérjünk. Ez a „kitérés” természetszerűleg új súlypontozást is

jelent a grammatika egyes fejezeteinek tanításában, így kívánja ezt új, szöveg szemléletű nyelvtanoktatásunk.

A magunk részéről *szöveg*nek tekintjük a közlésnek nagyobb, mondatokból szerveződő egységét, amely azonban nem azonos az öt alkotó mondatok pusztá halmazával, hanem egy olyan tartalmilag és nyelviileg egységes struktúra, amelyet leglényegesebb sajátossága, a koherencia jellemez. Mivel a szöveget nemcsak grammatikai elemek „tartják össze”, hanem egyéb – nyelven kívüli – tényezők is fontos szerephez jutnak, e szempontból, a koherencia pusztán nyelvészeti definícióját nem is lehet megadni. Így Kiefer Ferenc megfogalmazásával: „Nevezzük mindazt, ami a mondatokat szöveggé szervezi, *szövegkoherenciának*.” [3]

Elemzésünk kiindulópontja legyen egy köznap i szöveg:

Barátommal tegnap este moziba mentünk. A jegyet *ő* szerezte, *nekem* sajnos nem volt időm a sorbanállásra. *Egy* izgalmas bűnügyi filmet tekintettünk meg. A film valóban szenzációs volt. *Előtte* sokat hallottunk, olvastunk róla. *Ezért* nagyon örültünk, hogy végre *nekünk* is sikerült megnéznünk.

E rövid közlésben jól felismerhetők (kurzív!) azok a nyelvtani elemek, amelyek a fenti mondatok között kapcsolatot teremtenek, szöveggé szervezik, vagyis fenntartják a koherenciát.

A továbbiakban vegyük sorra, s vizsgáljuk meg részletesebben a már említett grammatikai mutatókat. Ezek bemutatásakor nem törekszünk teljességre. Válogatásunkat az a szempont irányította, hogy a legfontosabb szöveggrammatikai tényezők közül melyeknek a megfigyeltetésére kerülhet sor az alsó tagozatos anyanyelvi órákon. Példaképpen (terjedelmi okokból) csak rövidebb, 2–3 mondatos szövegeket elemzünk.

1. A határozott névelő

Vizsgáljuk meg az alábbi szövegeket abból a szempontból, hogy a 2. mondat névelője hogyan képes kapcsolatot teremteni az 1. és a 2. mondat között, hogyan tudja a két mondatot koherenssé tenni.

a) Megismerkedtem egy bányásszal a vállalat üdülőjében.

A bányász igen meglepő dolgokat mesélt munkájáról.

A szövegben először felbukkanó személy az 1. mondatban még határozatlan névelős, de a 2. mondatban – ugyanarról a személyről lévén szó – már határozott névelővel szerepel.

b) Tegnap találkozóm volt az igazgatóval a könyvtárban.

Sajnos, az igazgató késve érkezett.

Ha a kommunikációs folyamat „vevője” tudja, ki a szóban forgó „igazgató”, vagyis rendelkezik bizonyos háttérismerettel, kezdhették a szöveget határozott névelővel is, de az 1. és 2. mondat „igazgatójának” azonosságát ismét a 2. mondatbeli határozott névelő biztosítja.

c) Az este *Jubász Ferenc* verseit olvastattam.

A költő újra meg újra meglep bennünket szokatlan képeivel.

Ha tulajdonnévvel jelölt személyre köznévvvel utalunk vissza, a köznév szintén határozott névelőt kap.

d) Víz öntötte el a Petőfi Termelőszövetkezet földjeit.

A víz miatt bizonyára nem tudjuk majd teljesíteni a tervet.

Nemcsak tulajdonnevek, hanem bizonyos köznevek (anyagnév, gyűjtőnév stb.) elől el is maradhat a névelő. A két mondat koherenciáját ismét a határozott névelős főnév teremti meg.

Elmondhatjuk tehát, hogy a szövegben először felbukkanó főnév vagy főnévi csoport névelőhasználat a közömbös. Újabb előfordulásakor azonban – azonosság esetén – a főnév már ismertként szerepel, tehát határozottként kell megjelennie.

2. Az utalás (anafa-orka-katafora-deixis)

Az alábbi szövegeket abból a szempontból vizsgáljuk meg, hogy mely nyelvi jelek utalnak *vissza* valamely, már ismert szóra, szintagmára vagy akár egész mondatra. A jelenség neve *anafa-*, s mindazok a nyelvi jelek, amelyek ezt a szerepet betöltik, a szöveg anaforikus elemei. Nyelvünkben az anafa- igen gyakori.

a) Péter gyűlöli Jánost. És *viszont*.

b) Péter gyűlöli Jánost. Pista *is*.

c) Karcsi gyengén szerepelt a felvételi vizsgán. *Igy* nem sok esélye van, hogy bejusson a főiskolára.

d) A fiúk öt éve érettségiztek. *Azóta* nem találkoztak volt osztálytársaikkal.

Fenti példáinkban anaforikus elemnek bizonyult a határozószó (*viszont*, *igy*, *azóta*), a kötőszó (*is*), az igei személyrag (*bejusson*, *találkoztak*) és a birtokos személyrag (*osztálytársaikkal*).

Az utalás a szövegben *előre*ható is lehet. Ez esetben *kataforáról* beszélünk, az előre utaló nyelvi elemeket pedig a szöveg kataforikus elemeinek hívjuk. Ez a jelenség a magyarban jóval ritkább, mint az anafa-. A katafora szerepét ugyanazok a nyelvi jelek tölthetik be, mint az anaforáét.

e) Az apa *igy* szólt fiához:

– Remélem, a jövőben is hasonló szép eredményeket érsz el.

f) A híreket *azzal* kezdte a bemondó, hogy ismertette az időjárás-jelentést.

g) Megvettem Ø, bár kicsit drágának találtam a ruhát.

Az utalás nemcsak előre és hátra történhet, hanem a *jelenre*, a beszédhelyzetre is irányulhat: ezt hívjuk *deixis*nek.

b) Gyere *ide*, és maradj *itt*!

Az utalás hatósugara szerint többféle lehet. Az a)-tól e)-ig jelölt példáinkban mondat-egészek közötti utalást figyelhetünk meg, az f), g) és b) példákban az utalás csupán mondat-egységek közötti. A szövegalkotás során természetesen a fentieknél nagyobb szövegrészekre való utalás lehetőségével is élhetünk.

i) *Ami* velem történt, szinte hihetetlen (katafora, ha a történet bevezetésére szolgál).

j) *Amit* elmondtam, szóról szóra igaz. (Anafa-, ha a közlést zárja).

3. A hiányos mondat (ellipszis)

Az ellipszis az anafa- egyik speciális formája. A visszautalás ilyenkor egy egész mondat- tal történik úgy, hogy a mondatnak a megértés szempontjából „felesleges”, már ismert részeit elhagyjuk.

János elutazott a Balatonra. Pista *is*. (Elutazott a Balatonra.)

A 2. mondat kiegészítés nélkül is közvetíti ugyanazt az információt, de csak abban az esetben, ha közvetlenül követi az első.

4. Név- másítás (pronominalizáció)

Lényegében a név- másítás is a 2. pontban jelölt jelenséghez tartozik azzal a meg- szorítással, hogy az anafa-, katafora vagy a deixis szerepét név- más tölti be. A név- másítás tehát ezeknél szűkebb fogalom. Az utalás funkcióját leggyakrabban az alábbi név- másfajták hordozzák:

a) személyes név- más:

– A fogadáson az elnök mondott köszönetet. A kitüntetések is ő nyújtotta át.

– Tegnap felmentem Jós- kához. Kölcsönkértem *tőle* a mag- nóját.

b) birtokos névmás:

Adjátok be a dolgozatokat! A *tiédet* is kérem!

c) mutató névmás:

Barátnőm piros ruhát vett. Nekem is *olyan* kellene.

d) határozatlan névmás:

A szomszédunknak két lánya van. Az *egyik* Pestre ment férjhez.

e) általános névmás:

Kati és osztálytársai a hegyekbe kirándultak. Estére *mindannyian* elfáradtak. Ezekben a mondatokban a névmások a koherencia mutatói.

5. A szórend

A magyar nyelv szórendi sajátosságainak vizsgálata alapvetően szintaktikai kérdés, hiszen a szórend a mondaton belül valósul meg. De az, hogy egy adott mondatban milyen szórendet alkalmazunk (szoros összefüggésben a hangsúllyal és hanglejtéssel) már a szöveggörnyezet függvénye. Ennyiben a szórend szövegtani probléma is.

a) A fiú olvassa a könyvet.

b) A könyvet olvassa a fiú.

c) Olvassa a könyvet a fiú.

Az a) mondat – lévén hangsúlytalan – önmagában, szöveggörnyezet nélkül is szerepelhet. A b) mondat azonban már egy bizonyos szöveggörnyezetet feltételez. Olyat, amelyben a nyomaték arra esik, hogy a könyvet olvassa a fiú, és nem valami mást. A szórendi változtatás a c) mondatban azt is feltételezi, hogy ez a mondat csak olyan kontextusban tölti be funkcióját, amelyben az olvasás tényére esik a hangsúly, vagyis arra, hogy olvas, és nem valami mást csinál. A nyomaték (emfázis) – mint a b) és c) mondat is bizonyítja – mindig egyfajta kimondatlan tagadást is feltételez.

6. Téma-réma

A mondat aktuális tagolása, téma-réma felosztása, szoros összefüggésben áll az 5. pontban jelzett szórendi problémákkal és az azoktól elválaszthatatlan szupraszegmentális eszközökkel. Mivel az emfázis mindig tagadást feltételez, a mondat új közlést tartalmazó, ún. réma része úgy állapítható meg legkönnyebben, ha a mondat hangsúlyos részéhez tagadó szintagmát fűzünk.

a) Holnap látogatlak meg. (Nem holnapután.)

b) Téged kereslek. (Nem őt.)

A témát és rémát a mondaton belül el tudjuk különíteni, de szerepük a szövegben változó: a réma témává alakul. Mint az alábbi példán is megfigyelhető, az első mondat új információja (hangsúlyos része) a szöveg további részében már nem újként, hanem ismertként (témaként) szerepel.

c) Látogass meg a jövő héten!

Bármikor jöhetsz!

Az 1. mondatban a „látogass meg”-re esik a nyomaték, ez a mondat rematikus része. A 2. mondatban ennek szinonimájaként a „jöhetsz” szó áll, de már hangsúlytalanul, ismert tényként, témaként. A közlésfolyamatot új mozzanattal a hangsúlyos „bármikor” viszi előbbre.

7. Előfeltevés (preszuppozíció)

Az újabb szakirodalomban már az előfeltevések fogalmát is megtalálhatjuk a szövegnyelvészeti tényezők között. „Az előfeltevés olyan implicit kijelentés, amelyet a beszélő adotttnak, igaznak tekint... Az előfeltevések mindig nyelvi elemekhez kap-

csolódnak, azok »indukálják« őket.” [4] Vagyis eszerint egy mondat mindig több információt tartalmaz, mint amennyit az őt alkotó morfémák hordoznak.

a) Péternek ma sikerült jelesre felelnie fizikából.

(Ez a mondat implicit módon azt is kifejezi, hogy Péter korábbi próbálkozásai nem jártak ilyen sikerrel.)

b) Képzeld, Jancsó legújabb filmjét Cannes-ban is nagy sikerrel mutatták be.

(A beszélő tehát feltételezi, hogy a hallgató is ismeri Jancsót, tudja, hogy melyik Jancsó legújabb filmje, és azt is, hogy ezt a filmet másutt is nagy sikerrel játszották.)

Hogyan hasznosíthatók ezek az ismeretek az alsó tagozatos anyanyelvi nevelésben?

Tantervünk a magyar nyelv és irodalom tantárgy tanításának célját a tanulók már meglevő anyanyelvi tudásának továbbfejlesztésében, az olvasás, a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat tervszerű alakításában, gazdagításában szabja meg. A cél elérése a feladatok megoldásának sokaságát kívánja meg a tanítótól. Ezek egyik legfontosabbika a szövegértés képességének fejlesztése.

Mitől függ az, hogy valaki megérti-e, amit hall vagy olvas? Számos – egymással kölcsönhatásban működő – személyiségvonás játszik ebben szerepet. Nagyon fontos tényező többek között a befogadó anyanyelvi műveltsége: szókincsének gazdagsága, a mondat szerkesztés és viszonyítás eszközeinek ismerete, a stílusárnyalatok felismerésének képessége. Az anyanyelvi műveltség feltételezi a szöveggé szerveződés szabályainak ismeretét is, hiszen e nélkül a befogadás nem lehet tökéletes.

Természetesen ezeket a törvényszerűségeket fogalmi szinten nem taníthatjuk az alsó tagozaton. Be kell érünk annnyival, hogy az elemzésre kerülő szövegekben a gyakran felbukkanókat, a legkönnyebben érthetőket észrevétetjük tanulóinkkal, szerepüket megvilágítjuk.

Deme László véleménye szerint: „Magából a szöveg tanból az alsó osztályokban legfőbb a szöveg »makroszerkezetének« (bevezetés – tárgyalás – befejezés) érdemes megkísérlni – a nem is terminologizált – tudatosítását; ám a szövegismeretnek tanítás közben már számos eleme – részlete felhalmozható, habár megfogalmazásuk, kifejtésük és rendszerezésük nélkül.” [5]

Az ilyenfajta nem tudatosító, csupán „felhalmozó” munka különben sem idegen az alsó tagozatos anyanyelvi neveléstől. Gondoljunk például az első osztályos „rejtett” nyelvtanításra, vagy a nem tudatosított, csak megfigyeltetett irodalomelméleti ismeretekre!

Az első osztályos Olvasókönyv szövegei terjedelmükben, tartalmukban, szerkezetükben, nyelvi megformálásukban igazodnak a 6–7 éves gyermekek életkori sajátosságaihoz, olvasástechnikájuk szintjéhez. A szövegek értelmezése – elemzése során azonban már itt is lehetőségünk van arra, hogy tudatosan tervezett tanítói kérdésekkel a gyermekek figyelmét a szöveggrammatikai eszközök megfigyeltetésére is ráirányítsuk.

„A nyári erdő napkeltekor és napnyugtakor a lehangosabb. Ilyenkor az erdő lakói úgy énekelnek és táncolnak, ahogy csak tőlük telik.” (Erdei kórus. Ok., 1. oszt., 88. old.)

A szöveg pontos megértése szükségessé teszi az *ilyenkor* anaforikus mutató névmási határozószó szerepének értelmezését. Mikor énekelnek, táncolnak az erdő lakói? Ilyenkor. Mit helyettesít ez a szó? Napkeletkor és alkonyatkor.

„Kapott Kriszti egy kinőtt kerékpárt. Nagyon kopott volt, egy kicsit rozsdás is. Be akarta festeni zöldre, mert az volt a kedvenc színe. A bátyja lebeszélte.” (A zöld kerékpár. Ok., 1. oszt., 98. old.)

Az első mondat megnevezi a második és harmadik mondat egyes szám harmadik személyű alanyait. A tanulók meglevő nyelvi tudásuk alapján felfedezik, hogy a második mondat alanya a kerékpár, a harmadiké Kriszti. Azért nem kellett még egy-

szer megnevezni őket, mert korábban tudomást szereztünk róluk. A harmadik mondatból a tárgy is hiányzik, névmás sem utal rá. Tudjuk-e, hogy mit akart befesteni? Erre is az első mondatban találhatunk választ. A negyedik mondatban új szereplő lép színre, Kriszti bátyja. Honnan tudjuk, hogy Kriszti testvéréről van szó? Természetesen feleletként nem a birtokos személyrag megnevezését várjuk, hanem körülírást: „Ha más testvére lenne, azt is meg kellett volna mondani, kié.” „Ha az én testvérem lenne, úgy mondanám, bátyám.” stb. Tudjuk-e, miről akarta lebeszélni? A kerékpár zöldre festéséről. Ezt az előző mondat árulja el.

A szöveg elemzése során ezek a kérdések az anafora jelenségét úgy vétetik észre a tanulókkal, hogy bármiféle tudatosításra törekednénk.

Második osztályban a terjedelem, a tartalom, a nyelvi megformálás szempontjából is nehezednek a feldolgozandó szövegek. Ezek pontos megértése céljából is érdemes foglalkoznunk a szöveggrammatikai eszközökkel.

„A fagyttalan földből szorgalmasan szívják már a vizet a gyökerek. Szívják vele a talaj sóit is. Küldik a magasba, az odafenn ringó gircses-görcsös gallyacskákba. Ezekből sereglenek elő a zsenge levelek.” (Ágzóldító április. Ok., 2. oszt., 114. o.)

A szövegrészlet jelentésének megértéséhez feltétlenül foglalkoznunk kell az anaforikus névmások szerepével. A második mondat *vele* névmása a vizet szót helyettesíti, a mondat jelentése: a vízzel együtt szívják a talaj sóit is. A harmadik mondatba beleérthető az *azokat* névmás: a vizet és a sókat küldik a magasba. A negyedik mondat névmása, az *ezekből* a harmadik mondatban megismert gallyacskákra utal. Tehát a jelentés; a gyökerek a vízzel és a talaj sóival táplálják a fa ágait és leveleit.

„Öszönte kijártunk, gyerekek, a szőlőbe, riogattuk a seregélyeket. Jó multság volt, mert közben belaktunk szőlővel. Igaz, a seregélyek is belaktak. Annak örültünk mégis, ha jöttek. Jó volt nézni őket.” (Lázár Ervin: dr. Hertelendi, a seregély. Ok., 2. oszt., 38. old.)

Az anafora jelenségét felfedezhetjük ebben a részletben is. (Pl.: 2–3. mondat: belaktunk szőlővel – a seregélyek is belaktak.) Véleményünk szerint azonban a mondat szórendjének és hangsúlyának vizsgálatára is jó lehetőség kínálkozik itt. A szövegrészek jelentése: a szőlő védelmére küldött gyerekek annak örültek a legjobban, ha jöttek a seregélyek, mert – ahogy a továbbiakból kiderül – ez magában is szórakoztató látvány volt. A 4. mondat evvel a szórenddel és hangsúllyal csak ebben a szöveggörnyezetben kaphat helyet. A mondatkezdő kataforikus névmás előre utal a második tagmondatra. A *mégis* kötőszó jelzi, hogy mondatunk és az előző mondat tartalma között ellentét van. (Ígazság szerint annak kellett volna örülni, ha nem jönnek a seregélyek, hiszen akkor megmarad a szőlő, meg a gyerekeknek sincs munkájuk.)

Változtassuk meg a mondat szórendjét és hangsúlyát!

- Örültünk annak, ha mégis jöttek.
- Mégis örültünk annak, ha jöttek.

A megváltoztatott szórendű és hangsúlyú mondatok már nem illeszthetők be úgy a szövegbe, hogy annak érzelmi-értelmi tartalmát ne változtatnánk meg. Ha ezt az átalakítást a tanulókkal is elvégeztetjük, biztosan felfedezik, hogy a mondatok szórendjét, hangsúlyát a szöveggörnyezet is meghatározza. Egy példából természetesen nem általánosíthatunk. Itt csak a felfedeztetés lehet a célunk.

Harmadik osztályban a nyelvtani tudatosítással párhuzamosan már mélyebben is vizsgálhatjuk a szöveggrammatikai tényezőket. Természetesen a fogalmi szint elérése

itt sem lehet a célunk. Két szófaj tanítását – a névelőt és a névmásét – szeretnénk most kiemelni.

Az alsó tagozaton csak a határozott névelőkkel foglalkozunk. Nyelvi funkciójukat csak szemléleti szinten világítjuk meg.

„Ugyanazt jelentik-e a következő mondatok?

Vettem labdát.

Vettem a labdát. (Kimentem az udvarra, és focizni kezdtem.)

Melyik mondat mit jelent? Magyarazzátok el!” (Anyanyelvünk 3. oszt. I. kötet, 103. old.)

„Mondjatok a képről állításokat! Először minden főnevet névelővel mondjatok, másodsor pedig ne tegyetek névelőt a főnevekhez!” (Anyanyelvünk 3. oszt. I. kötet, 105. old.)

A fenti feladatok megoldása megérezteteti a tanulókkal, hogy milyen helyzetben helyes a határozott névelő használata.

A határozatlan névelőt azonban nem vizsgáljuk. Kikerülni mégsem tudjuk őket, hiszen az olvasókönyv szövegeiben gyakran találkozunk velük. S a szöveg megértése szempontjából sem lényegtelen, ha a tanulók rájönnek arra, hogy az *egy* szó nem minden esetben határozott számnév.

A mesekezdések megfigyeltetésével érdekes felfedezésekre jöhetnek rá a tanulók. „Egy faluban élt egyszer egy öregember és egy öregasszony... Így szólt egyszer az öregasszony... Az öregember fogta a baltát, és elment az erdőbe.” (A medvék eredete. Ok. 3. o., 101. old.)

A második mondatot fogalmazhatnánk-e így; „Így szólt egyszer egy öregasszony...”? Hát a következő: „Egy öregember fogta a baltát...”?

Bár tanulóink – ahogy fentebb megjegyeztük – csak szemléleti szinten ismerik a határozott névelő funkcióját, anyanyelvi tudásuk révén felismerik, hogy nem folytathatjuk így a mondatokat, „rosszul hangzanak”. Sőt, a határozott névelő „megsejtetett” funkciója ismeretében arra is rájöhetnek, hogy ez a folytatás azért nem jó, mert az első mondatból már „ismerősek” a szereplők, tudjuk, kikről van szó.

A határozott névelő mint a szövegkoherencia mutatója gyakran előkerül a 3. osztályos olvasókönyv szövegeiben. Néhány példát idézünk csak.

„Nem kellett soká keresgélnie, amint az erdőbe ért, megpillantott *egy* szép nyírfát... Éppen le akart csapni, amikor a falevelek megzizzentek, *a* nyírfa meghajolt...”

„Befektették előbb *az* aranykoporsóba... Akkor *az* aranykoporsót az ezüstbe tették...”

„Történt késő ősszel, hogy *egy* gyermek tehenet őrzött a szittyós réten. A rétre lucernás dült, ennek a sarkán *a* gyermek fürjet talált.”

A példák sorát folytathatnánk. Ha ezeket a jelenségeket is megvizsgáljuk, a tanulók is észreveszik, a határozott névelőnek a szöveggé szerveződésben szükséges a jelenléte. Ezt viszonylag egyszerűen bizonyíthatjuk. A fentebb már említett módon a határozott névelős főneveket cseréljessük határozatlan névelős vagy névelő nélküli főnevekre. Ami eddig szöveg volt, most összefüggés nélküli mondatokra hullott szét.

A névelőkhöz hasonlóan kapcsolhatják össze a mondatokat a névmások, melyeknek a szóismétlések megszüntetése miatt stilisztikai funkciójuk is van. A harmadik osztályban a nyelvtani tudatosítás során a személyes, a mutató és a kérdő névmásokkal, illetve ezeknek a beszédben és az írásban betöltött szerepével is megismerkednek a tanulók. Az anafora jelenségének megfigyeltetésével már első és második osztályban is vizsgáltuk a névmások szerepét, megnevezni azonban még nem tudták

tanulóink. Harmadik osztályban a névmások használatának tudatosításával párhuzamosan a szövegkoherenciai szerepüket is vizsgálhatjuk.

„Nekünk magunknak kellett összeeskábálni azt a padot, amelyiken ültünk... Biz *azon* nem esett olyan kényelmes ülés, mint a mostanin.”

„Meg kellett vizsgálni az izmos combokat, mert akármilyen lábbal nem futhatt *olyan sebesen*.”

Első példánkban az *azon* mutató névmás kapcsolja össze a két mondatot, mely a padon szó helyett áll. A második példa *olyan* névmása esetében már bonyolultabb a helyzet, hiszen olyan szövegrészre utal, amelynek tartalmáról jóval korábban értesültek a tanulók. („Háromaraszosat lép a gyermek, és egy-két ujjnyit csak a fürj. Mégis loholt utána sokáig, míg végre utolérte.”)

A szöveg pontos megértése szempontjából is lényeges, hogy időnként a névmásokat cseréltesük ki azokkal a szavakkal, amelyeket helyettesítenek. Az ilyen gyakorlatok megoldása azt is bizonyítja, mennyire értette meg a gyermek az olvasottakat. Hiszen, ha nem talál rá arra a szóra vagy szószervezetre, amelyet a névmás helyettesít, valószínűleg nem is értette meg a szöveg jelentését.

Negyedik osztályban a szótani és mondattani ismeretek bővülésével a szöveggé szerveződés szabályszerűségeit még mélyebben figyeltethetjük meg a tanulókkal. Itt nyílik lehetőségünk arra, hogy az igei személyragok anaforikus szerepét felismertessük. Az egyszerű mondatok szerkezetének vizsgálatakor pedig a szórend és a hangsúly szerepét is megfigyeltethetjük. A mondat szintjéről egyszerűen átléphetünk a szövegszintre is, ha pl. az Anyanyelvünk tankönyv 19. oldal, 5. gyakorlatának példamondatait még egy mondatral összekapcsolatjuk.

Tavasszal facsetéket ültettek. Nőnek a fenyők a hegyoldalon.

– A hegy lábánál akácerdőt láttunk. A fenyők a hegyoldalon nőnek stb.

Így mutathatunk rá arra, hogy mondataink adott szórenddel és hangsúllyal általában meghatározott szöveggörnyezetben szerepelhetnek.

Végül egyetlen szövegrészleten vizsgáljuk meg, hogy 4. osztályban mi mindent „halmozhatnak” már fel tanulóink a szöveggrammatikai ismeretekből!

Szöveg-e az alábbi mondathalmaz?

„Gavroche ott állt a golyózáporban, és fittyet hányt a puszkagolyóknak. Szemléltomást igen jól szórakozott... A nemzetőrök és a katonák nevetve céloztak rá... A fiú hol földre vetette magát, hol föl pattant, beugrott egy kapu alá, aztán kipenderült az utcára, eltűnt és újra megjelent, félreugrott meg visszatért, számfűlet mutatott a kartácsolóknak, közben pedig szünet nélkül szedte a töltényeket, ürítette ki a tölténytárákat, szaporította kosarának rakományát. A felkelők lélegzetviasszafojtva figyelték. A barikád érte reszketett, ő meg csak énekelt.”

Az első mondatból megismerjük az egyes szám harmadik személyű alanyt. A 2. mondat igei személyragja visszautal rá. Anaforikus jellegű a következő mondat névmása is. Fontos szerep jut a határozott névelőknek is, utalnak a szöveg előző mondataiból megismertekre. Ugyanilyen szerepet kap a következő mondatban is a határozott névelő. Az egyes szám harmadik személyű igei személyragok anaforikus funkciójuk. A kosárnak szó birtokos személyragja is szövegkoherenciát biztosító tényező: nem valamilyen kosárról van szó, hanem arról, amit Gavroche magával vitt. A következő mondat ki is egészíthető az *öt* névmással, visszautalás az első mondat alanyára. Az *érte* nemcsak anaforikus névmás, a mondat rémája (*érte*, és nem másért), a hangsúly is erre a szóra esik. Az *ő* anaforikus névmás is Gavroche-ra utal.

Megállapíthatjuk tehát, hogy valóban szöveggel állunk szemben, mert a koherenciát biztosító tényezőket megtalálhatjuk a mondatokban.

Munkánk célja nem az volt, hogy az olvasókönyvek szövegeinek tartalmi és formai elemzése helyett új utat javasoljunk. Csupán arra szeretnénk volna felhívni a figyelmet, hogy ahol lehetőség kínálkozik rá, tanulóinkkal a szöveggé szerveződés szabályszerűségeit is megfigyeltethetjük. Példáinkkal bizonyítani kívántuk, hogy az ilyen jellegű feladatok megoldására a szöveg pontos megértése szempontjából is szükség van. Bár a szövegalkotásban való alkalmaztatást nem vizsgáltuk, véleményünk szerint a fogalmazás tantervi követelményének eléréséhez – „Érvényesítse a beszámolóban... a mondatok megfelelő kapcsolódását.” „Írja le az eseményeket megfelelő rendben: a mondatok helyes kapcsolatban állnak...” [6] – is közvetve segítséget nyújthat a szövegek ilyenfajta megközelítése.

IRODALOM

- [1] Deme László: A szövegten, szövegismeret és a szövegsejtelmet az anyanyelvi nevelés rendszerében. Magyar Nyelvőr, 1980/3., 336. l.
- [2] Deme László: i. m. 332. l.
- [3] Kiefer Ferenc: Szövegelemet – szöveggrammatika – szövegnyelvészet. Magyar Nyelvőr, 1979/2., 218. l.
- [4] Kiefer Ferenc: i. m. 221. l.
- [5] Deme László: i. m. 338. l.
- [6] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. II. k., 50. l.

RÓZNER KATALIN
Kaposvár

Az orosz és magyar nyelv kontrasztív összevetésének lehetőségei az alsó tagozaton

Hazai idegennyelv-oktatásunkban az eddig alkalmazott fő módszereket három csoportba lehet sorolni. Egyik uralkodó módszer az ún. grammatizáló-fordító módszer, amelynek fő célkitűzése a különböző nyelvtani jelenségek megvilágítása, a nyelvtani szabályok értelmezése, megtanítása volt; a lexika kiválasztása is e jelenségek illusztrálásával történt. A beszédalkésség, a mindennapi szóbeli kommunikáció teljesen háttérben maradt.

Az ún. direkt módszer jellemzője az élőbeszéd alkalmazása természetes beszéd-szituációkban. E módszer alkalmazói abból indultak ki, hogy megfelelő számú előfordulás után a nyelvtani struktúrák rögzülnek az emlékezetben, és elemeit – szükség esetén – variálni tudják a tanulók. Legfontosabb célkitűzésnek az élőbeszédet tartották, az anyanyelv teljes kizárásával.

Hazánkban az iskolai idegennyelv-oktatásban ma az ún. kombinált módszert alkalmazzák, amelynek lényege az optimális idegennyelvűség, fő cél az idegen nyelven történő szóbeli kommunikáció. Nem tisztázott azonban teljesen, hogy hol, mikor, mely területeken történjen meg az anyanyelv és célnyelv (esetünkben az orosz nyelv) kontrasztív összevetése. E kérdéssel a szakirodalom is keveset foglalkozik: az új (1978-as) általános iskolai nevelési és oktatási terv bevezetése óta még nem jelent meg ebben a témában átfogó tanulmány, s általában kevés a kontrasztivitással kapcsolatos irodalom. A legjelentősebb összefoglaló munkákat az 1971-ben Pécsen („Az élő nyelvek összevető nyelvtanainak elvi és gyakorlati kérdései” c.) és az 1978-ban, Budapesten megrendezett (Симпозиум по сопоставительному изучению русского и венгер-